



ESPELHO DA MEMÓRIA: das reminiscências narradas à (auto)formação e construção identitária de professores de Geografia

Victória Sabbado Menezes
victoriasabbado@gmail.com

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2750-2820>

Roselane Zordan Costella
professoracostella@gmail.com

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Professora na Faculdade de Educação da UFRGS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1297-1352>

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de compreender, por meio de narrativas (auto)biográficas, as trajetórias pessoal, escolar, acadêmica e profissional de licenciandas/licenciandos e professoras/professores de Geografia a fim de analisar os processos formativos decorrentes destas e suas implicações nas práticas pedagógicas e na construção identitária profissional. Fundamenta-se no método (auto)biográfico e enquanto caminho metodológico foram realizados questionários biográficos e entrevistas narrativas com os participantes da pesquisa. As narrativas (auto)biográficas foram analisadas a partir do método da compreensão cênica. As tramas desenvolvidas entre o referencial teórico e a pesquisa de campo propiciaram reflexões acerca da formação docente e da construção identitária dos sujeitos, em que foi possível reconhecer como aspectos das histórias de vida pessoal (relação familiar, classe social, contexto territorial), de formação (memórias de escola mais marcantes que as de universidade) e de profissão (ressignificação das memórias na condução da ação docente) compõem os modos de ser e fazer na vida e na profissão.

PALAVRAS-CHAVE

(Auto)formação docente; Identidade profissional; Narrativas (auto)biográficas; Ensino de Geografia.

**MIRROR OF MEMORY:
from narrated reminiscences to the self-education and identity
construction of Geography teachers**

ABSTRACT

This article aims to comprehend, through autobiographical narratives, the personal, educational, academic and professional trajectories of undergraduate students and teachers of Geography in order to analyze the formative processes resulting and their implications in pedagogical practices and in the construction of professional identity. It is based on the autobiographical method and, as a methodological approach, biographical questionnaires and narrative interviews were carried out with the research participants. The autobiographical narratives were analyzed using the method of scenic comprehension. The interplay developed between the theoretical framework and the field research provided reflections on teacher training and the identity construction of the subjects. In which it was possible to recognize how aspects of personal life stories (family relationships, social class, territorial context), training (school memories more striking than university memories) and professional (resignification of memories in conducting teaching action) compose the ways of being and doing in life and in the profession.

KEYWORDS

Teacher self-education; Professional identity; autobiographical narratives; Geography teaching.

**ESPEJO DE LA MEMORIA:
de las reminiscencias narradas a la (auto)formación y
construcción identitaria de profesores de Geografía**

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo comprender, por medio de narrativas (auto) biográficas, las trayectorias personal, escolar, académica y profesional estudiantes de licenciatura y profesoras/profesores de Geografía a fin de analizar los procesos formativos resultantes de estas y sus implicaciones en las prácticas pedagógicas y en la construcción identitaria profesional. Se apoya en el método (auto) biográfico y, mientras camino metodológico, se han realizado cuestionarios biográficos y entrevistas narrativas con los participantes de la pesquisa. Las narrativas (auto) biográficas se han analizado desde el método de la comprensión escénica. Las tramas desarrolladas entre el referencial teórico y el estudio de campo han propiciado reflexiones sobre la formación docente y de la construcción identitaria de los sujetos, donde fue posible reconocer como aspectos de las historias de vida personal (relación familiar, clase social, contexto territorial), de formación (memorias escolares más memorables que las de universidad) y de profesión (resignificación de las memorias en la conducción de la acción docente) componen los modos de ser y hacer en la vida y en la profesión.

PALABRAS CLAVE

(Auto) formación docente; Identidad profesional; Narrativas (auto) biográficas; Enseñanza de Geografía.

Introdução

O artigo em tela está relacionado a uma pesquisa de pós-doutorado em Geografia e Ensino realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tal investigação assenta-se no seguinte problema de pesquisa: como a trajetória de vida (pessoal, escolar, acadêmica e profissional) incide na formação, na constituição da identidade docente e nas práticas de ensino de licenciandas/licenciandos e professoras/professores de Geografia? Desse modo, busca-se investigar os processos auto e heteroformativos que podem ser desencadeados nos diferentes espaços-tempos ao longo da história de vida de licenciandas/licenciandos em Geografia de uma Universidade pública estadual do Ceará e professoras/professores de Geografia da educação básica da rede pública municipal de Fortaleza e estadual do Ceará. Os eixos basilares da pesquisa são: Ensino de Geografia, Formação de professores e Pesquisa (auto)biográfica.

Compreende-se que a construção identitária docente não se limita aos espaços institucionais, como somente a escola e a universidade. Os diferentes espaços da vida dos sujeitos também atuam sobre a constituição de si, de maneira que o pessoal e o profissional se entrelaçam na edificação da sua identidade. Desse modo, ancorado no campo da pesquisa (auto)biográfica em Educação e no método (auto)biográfico, concebe-se o percurso de vida como um percurso formativo. O objetivo geral da pesquisa visa compreender, por meio de narrativas (auto)biográficas, as trajetórias pessoal, escolar, acadêmica e profissional de licenciandas/licenciandos e professoras/professores de Geografia a fim de analisar os processos formativos decorrentes destas e suas implicações na construção da identidade docente e nas práticas pedagógicas de Geografia na escola.

No tocante aos objetivos específicos, tem-se o intento de analisar a história de vida de licenciandos/licenciandas e professoras/professores de Geografia em atuação em escolas públicas estaduais e/ou municipais de Fortaleza e os efeitos na sua identidade pessoal-profissional; identificar as continuidades e discontinuidades presentes entre as memórias da trajetória de formação e a atuação docente dos participantes da pesquisa e Investigar as fragilidades e potencialidades da licenciatura em Geografia da Universidade [omitida para avaliação] no que diz respeito à formação de professoras/professores críticos/as, reflexivos/as e autônomos/as.

A importância acadêmica desta pesquisa justifica-se pela escassa produção teórica no campo do ensino de Geografia que está alicerçada na abordagem (auto)biográfica. A área da Educação tem se apropriado da pesquisa (auto)biográfica de

forma consistente nas últimas décadas, porém esta discussão ainda é incipiente na produção científica em ensino de Geografia. Por conseguinte, compreender e refletir acerca de narrativas (auto)biográficas de licenciandas/licenciandos e professoras/professores de Geografia torna-se necessário na medida em que introduz e fortalece um outro olhar epistemológico de formação. Trata-se de reconhecer como as/os professoras/professores de Geografia se (auto)formam ao longo da vida para que se elaborem estratégias e ações que propiciem a qualificação da formação inicial docente, o que terá repercussões no ensino básico com a ressignificação do ensino de Geografia na escola.

Nesse sentido, a contribuição desta pesquisa para o campo de conhecimento da Geografia, com ênfase no ensino e na formação docente, abrange ainda sua relevância social. Isto é, investigar como os sujeitos se constroem professoras/professores de Geografia ao longo de sua existência implica em repensar os cursos de licenciatura em termos de currículo, concepções e práticas a fim de que se possa contribuir para a formação de professores críticos, reflexivos e que atendam as demandas da complexa contemporaneidade. Portanto, esta proposta alinha-se a um projeto de Educação que visa a autonomia da/do professora/professor em seu processo formativo ao instigar a autorreflexão por meio da narrativa (auto)biográfica. Este projeto de Educação está intimamente relacionado a um projeto de sociedade, sociedade esta que seja justa, igualitária e mais humana.

Do método ao caminho metodológico

Este artigo está amparado em uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo em vista a sua intencionalidade de investigar as histórias de vida de licenciandos/licenciandas e professoras/professores de Geografia para compreender como estes sujeitos se (auto)formam ao longo de sua trajetória. Dessa maneira, o método adotado é o método (auto)biográfico e as fontes da pesquisa são as narrativas (auto)biográficas das/dos participantes. A riqueza do método (auto)biográfico está no fato de que apresenta a potencialidade da dimensão dupla: investigação-formação. De acordo com Nóvoa e Finger (2014, p. 22), este método “permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores”. O método propõe que o sujeito identifique na sua trajetória de vida quais foram as suas experiências formadoras.

O método (auto)biográfico está associado a uma outra concepção de formação, uma vez que compreende a trajetória de vida como um percurso formativo, de modo que os espaços de formação não se restringem apenas a ambientes institucionais como o escolar e universitário, mas o conjunto de relações com os outros e com o mundo nos mais diversos espaços da vida social atua sobre a constituição do eu. Nesse sentido, o método (auto)biográfico na pesquisa em formação de professores se coaduna com o que Josso (2012) denomina de paradigma do Sensível. Tal paradigma torna-se compreensível na medida em que as narrativas (auto)biográficas são definidas como fontes de pesquisa e dispositivos formativos.

As narrativas (auto)biográfica constituem uma produção discursiva em que os sujeitos rememoram os acontecimentos vivenciados no passado, ressignificam no tempo presente conforme o contexto e suas intencionalidades durante o ato narrativo e ainda projetam um futuro. Logo, a narrativa envolve passado-presente-futuro a partir da ressignificação de memórias dos seus itinerários de vida, de formação e de profissão. A narrativa é considerada uma das fontes da pesquisa (auto)biográfica. Esta “é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais. Produzir pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição *sine qua non*” (Abrahão, 2004, p. 202).

Nessa perspectiva, o paradigma do Sensível mediante o método (auto)biográfico se expressa nas narrativas (auto)biográficas ao “designar minha vivência do Sensível, e de transformá-la em experiência formadora, transformadora e fundadora de uma visão renovada de minha biografia e da renovação de minha visão do trabalho biográfico” (Josso, 2012, p. 27). A construção destas narrativas (auto)biográficas é realizada a partir das entrevistas narrativas com as/os participantes da pesquisa. Contudo, antes de discorrer acerca da pesquisa de campo, cabe esclarecer que o caminho metodológico abrange também a pesquisa teórica, a qual foi desenvolvida por meio de uma revisão de literatura concernente aos eixos centrais da investigação: Ensino de Geografia, Formação de professores, com ênfase na formação inicial docente, e Pesquisa (auto)biográfica. O referencial da pesquisa (auto)biográfica é adotado tanto pela sua contribuição epistemológica para o campo da Educação, quanto pela sua contribuição metodológica.

A pesquisa de campo foi desenvolvida entre os meses de junho e agosto de 2024 com o universo constituído por quatro licenciandas/licenciandos em Geografia da Universidade [omitida para avaliação] e quatro professoras/professores de Geografia da rede pública municipal de Fortaleza e/ou estadual do Ceará. Optou-se por manter o anonimato dos participantes, de modo que serão chamados por nomes fictícios ao longo

deste artigo. Os nomes escolhidos remetem à frutos típicos cearenses, como forma de homenagem a estas e estes desta terra que um dia foram sementes e hoje são frutos que enriquecem a formação da autora pesquisadora e daquelas/daqueles com quem se relacionam diariamente no espaço escolar e universitário. Os procedimentos metodológicos adotados envolveram questionário solicitando os dados biográficos das/dos participantes e entrevistas narrativas com os mesmos.

A sistematização dos dados biográficos levantados por meio dos questionários está organizada no quadro a seguir a respeito do perfil dos/das professores/professoras.

Quadro 1 – Perfil das/dos professoras/es de Geografia

	CAJU	FISÁLIS	SAPOTI	GRAVIOLA
Idade	38 anos	38 anos	55 anos	38 anos
Tempo de docência	11 anos	19 anos	9 anos	10 anos
Graduação	Bacharelado (2009) Licenciatura (2016)	Bacharelado (2007) Licenciatura (2008)	Licenciatura (2014)	Licenciatura (2011)
Instituição graduação	UECE	UECE	IF-RN	UFC
Pós-graduação	Mestrado (2013) Doutorado (2022-)	Mestrado (2024)	Mestrado (2024)	Especialização (2014) Mestrado (2024)
Instituição pós-graduação	UECE	UECE	UECE	UECE
Escolas que atua	2	1	2	1
Rede de ensino	SME - Fortaleza	SME - Fortaleza	SEDUC-CE	SME - Fortaleza
Turmas que leciona	6º ao 9º ano EF	6º ao 9º ano EF	9º ano EF; 1º ao 3º ano EM	6º ao 9º ano EF
Disciplinas	Geografia	Geografia; Projetos	Geografia; Eletivas	Geografia
Carga horária	200h	100h	200h	200h

Fonte: As autoras, 2024.

Observa-se que são duas professoras mulheres (Fisális e Graviola) e dois professores homens (Caju e Sapoti). Com exceção de Sapoti, com 55 anos de idade, ao/ os demais possuem 38 anos. Apesar de ser o mais veterano em idade, Sapoti é o

professor com menos tempo de carreira docente, o que será justificado em sua narrativa de vida ao expor os diferentes trabalhos que exerceu até assumir a profissão docente. Contudo, não se trata de professores inexperientes, pois possuem entre 9 e 19 anos de carreira. Todos possuem mestrado e Caju está cursando o doutorado, o que evidencia um grupo qualificado academicamente. Com exceção de Fisális que tem a carga horária reduzida (100h), resultado de sua opção para se dedicar também à maternidade, as/os demais atuam com carga horária de 200 horas. Somente Sapoti é professor efetivo da rede pública estadual do Ceará, com lotação em Fortaleza e, portanto, é o único que leciona no Ensino Médio e com disciplinas para além de Geografia curricular tradicional, decorrente do Novo Ensino Médio em vigência, como as eletivas de “Cinema e Produção audiovisual” e “Geografia do Ceará”. Caju, Fisális e Graviola lecionam apenas a disciplina de Geografia, tendo em vista que atuam na rede pública municipal de Fortaleza, cuja rede é responsável pela oferta do Ensino Fundamental.

O quadro 2 apresenta os dados biográficos das/dos licenciandas/licenciandos em Geografia da Universidade Estadual do Ceará.

Quadro 2 – Perfil das/dos licenciandas/licenciandos de Geografia

	PITOMBA	JENIPAPO	SERIGUELA	CAJÁ
Idade	29 anos	30 anos	26 anos	25 anos
Ano de ingresso na licenciatura	2019/1	2019/2	2019/1	2019/2
Bolsista	PIBID, Extensão	Iniciação Científica	Não	Extensão
Trabalha	Não	Não	Função administrativa	Não
Atua em escola	Bolsa de extensão em escola pública municipal	Não	Apoio de coordenação em escola privada desde 2016	Bolsa de extensão em escola pública municipal

Fonte: As autoras, 2024.

O perfil das/dos licenciandas/licenciandos têm alguns pontos em comum devido ao critério de escolha, pois era condição para participar da pesquisa ter cursado quase a totalidade da graduação com a experiência dos estágios supervisionados a fim de que pudessem narrar na entrevista com mais propriedade a respeito da sua formação inicial. Logo, todos ingressaram na licenciatura em Geografia no ano de 2019 e possuem entre

25 e 29 anos de idade. São duas mulheres (Pitomba e Seriguela) e dois homens (Jenipapo e Cajá).

Somente Seriguela não foi nem é bolsista, mas trabalha há 8 anos em uma escola privada na função de apoio de coordenação. Logo, vivencia o ambiente escolar, embora não seja na condição de professora. Pitomba já foi bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que desenvolve ações de ensino em escolas públicas e está como bolsista de extensão, cujo projeto tem como temática a Geografia e a Educação para as relações étnico-raciais que é desenvolvido em uma escola municipal de Fortaleza. Por conseguinte, Pitomba tem a vivência no espaço escolar desde o início da sua graduação, seja como pibidiana ou como bolsista de extensão. Jenipapo é bolsista de iniciação científica com pesquisa na área de Geografia Urbana e Cajá é bolsista de extensão, cujo projeto é desenvolvido em uma escola pública municipal com temática voltada à cidade educadora. Observa-se que apenas Jenipapo não desenvolve ações no espaço escolar.

No que se refere às entrevistas, adotou-se o modelo de entrevista narrativa, a qual é “considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 95). As entrevistas narrativas foram organizadas em três dimensões analíticas, quais sejam: trajetória de vida pessoal, trajetória de formação (escolar e acadêmica), trajetória de profissão. Entrou-se em contato via e-mail para convidar as/os participantes da pesquisa e todas as entrevistas foram gravadas em áudio a partir da permissão dos mesmos, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

A duração das entrevistas variou entre 52 minutos, a mais curta, e 2 horas e 18 minutos, a mais longa. Foi realizada a transcrição das entrevistas, as quais foram encaminhadas para as/os participantes da pesquisa a fim de que, além de terem o registro, poderiam solicitar a exclusão de algum trecho para não ser considerado na etapa de análise da pesquisa, caso se sentissem desconfortáveis em relação às questões de privacidade. Tal ação de retornar a transcrição para o/a narrador/a está de acordo com a orientação metodológica de Bolívar (2001, p. 137), visto que as narrativas “no son nunca de un sólo informante, son el resultado de una interacción entre éste y los oyentes e investigadores. Por eso, devolver la información obtenida para que la modifiquen, apostillen o reinterpreten, es una forma de consensuar y validar”.

Durante a fase de transcrição foi realizada a pré-análise das narrativas com o intuito de identificar os elementos recorrentes nas narrativas de cada um/a, os pontos convergentes e divergentes entre os entrevistados e também conceitos próprios da pesquisa (auto)biográfica. Analisar narrativas (auto)biográficas não significa deter-se às histórias individuais, mas compreender como as mesmas permitem refletir sobre uma categoria social, como nesta pesquisa trata-se da (auto)formação de professores e sua construção identitária. Logo, a análise está alicerçada na perspectiva etnossociológica, conforme define Bertaux (2010, p. 60): “não se trata aqui de tentar compreender um indivíduo, mas um fragmento de realidade social-histórica: um objeto social.”

No tocante ao método de análise das entrevistas narrativas, adotou-se a compreensão cênica proposta por Santamarina e Marinas (1994), a qual interpreta a narrativa a partir de três cenas, de modo a considerar a palavra dada. De acordo com Marinas (2007, p. 23), “palabra dada significa que ya no es de quien habla. Ya no es mía y ya no vuelve a mí sino en el vínculo con el otro.” Significa que a narrativa (auto)biográfica produzida a partir da entrevista narrativa é resultante da interação narrador/a e entrevistadora. Não se trata de um mero relato tampouco de uma transmissão, mas sim de uma produção discursiva carregada de significado a respeito dos percursos trilhados ao longo da vida que decorre da relação estabelecida entre quem narra e quem escuta.

De acordo com Santamarina e Marinas (1994, p. 270), a compreensão cênica:

no tiene que ver tanto con detectar cuál es su estructura muestra, ni tampoco con cuáles son los elementos de profundidad de sus sentidos ocultos. [...] Comprensión escénica supone, pues, que en la situación de producción de un relato, se actualizan los elementos de la escena que se vive, o que se vivió.

Nesta perspectiva, a narrativa não se confunde com uma transcrição dos fatos vividos de forma linear. A fala é produzida de forma espontânea. A cena 1 é motivada pela escuta da entrevistadora que instiga a palavra dada, de maneira que é o momento de aproximação entre o/a narrador/a e a entrevistadora. A cena 2 caracteriza-se pelas cenas vividas no cotidiano do/da narrador/a. Trata-se do momento mais intenso de mergulho nas memórias, as quais são reveladas e ressignificadas no tempo presente da produção narrativa. A cena 3 refere-se aos não-ditos, os quais abrangem os esquecimentos e o que pode ter sido reprimido de forma proposital. Portanto, a cena 3 é a mais desafiadora de ser identificada na análise da narrativa, visto que abrange os silenciamentos. Cabe esclarecer que a estrutura deste artigo foi organizada de maneira que as seções que

seguem apresentam as reflexões proporcionadas pela análise das entrevistas narrativas em diálogo com os referenciais teóricos a partir da compreensão cênica.

Cena 1: aproximando-se do autorretrato

A cena 1 reúne entrevistadora e entrevistado/a nesse momento inicial de aproximação e apresentação da proposta da entrevista. Cabe salientar que todos foram receptivos de forma muito positiva ao convite para participar da pesquisa. Desse modo, o contato inicial foi marcado por um clima leve e harmônico, o que contribuiu para a palavra dada e a escuta atenta, sem gerar uma atmosfera de tensionamento. Tampouco sentiram-se inibidos com a presença do gravador, cuja gravação de áudio foi autorizada por todos.

A cena 1 está relacionada à primeira dimensão analítica da entrevista narrativa que trata da trajetória de vida pessoal das/dos participantes da pesquisa. Assim, solicitou-se que os/as mesmos/as narrassem o seu autorretrato, como se enxergam contando a sua história de vida a fim de explicitar os caminhos que trilharam até chegar ao momento presente. Tal proposição que introduziu a entrevista foi orientada teoricamente em Josso (2012, p. 22) quando preconiza que:

Por meio deste autorretrato mais ou menos explícito, evidenciar as posições existenciais, adotadas ao longo da vida, permite ao autor da narrativa tomar consciência da sua postura de sujeito e das ideias que, consciente ou não conscientemente, estruturam essa postura.

Ao elaborarem o seu autorretrato, não raro as/os participantes da pesquisa narraram acerca da sua origem familiar e geográfica. O professor Caju narrou: “eu moro na região metropolitana, mas com caráter de rural. Aí eu nasci lá, sou o décimo quinto filho. Meu pai um agricultor, comerciante, pecuarista, negro...Minha mãe, filha de migrantes paraibanos que vieram fugindo da seca da Paraíba”. Já Fisális comenta que é oriunda de um bairro periférico e: “Minha mãe não tinha muita informação sobre as profissões, sobre as possibilidades. Já o meu pai que vinha do interior, ele não estudou, sempre trabalhou desde criança. Mas ele valorizava muito, os filhos estudavam”. Sapoti é o único que não é cearense, conforme narra: “Eu nasci em Natal, fui para São Paulo, depois voltei para Natal. Meus pais, o êxodo, aquele famoso tá difícil, vou procurar emprego lá. Poucas pessoas na minha família concluíram o ensino superior. Meu pai tinha Ensino Fundamental. Minha mãe também não estudou.” A narrativa de Graviola

não destaca a origem geográfica, porém a questão familiar é um dos pontos centrais de toda a sua trajetória: “Eu fui criada pelos meus tios avós. Os meus irmãos que me referi eram filhos deles. Então quando lá pra escolha do curso pro vestibular, eu escolhi ficar perto dos meus pais. Eu venho de uma situação bem difícil financeira, o que me faz identificar sempre com esses meninos até hoje em dia”.

Estes excertos do autorretrato dos professores entrevistados evidenciam o que já foi apontado por pesquisa da UNESCO (2004) ao elaborar o perfil do profissional docente do Brasil: são sujeitos oriundos das classes menos favorecidas, em que consideram-se pobres ou de classe média baixa, filhos de trabalhadores e, em função disso, também representam uma ascensão social em relação às gerações anteriores de sua família. Percebe-se que a identidade pessoal explicitada no autorretrato é indissociável à matriz familiar. Todos, ao buscarem falar de si, mencionaram os seus pais e familiares.

Outro ponto de relevo é o que Portugal (2013, p. 230) conceitua como geo(bio)grafização, isto é, “a forma com a qual os professores narram sobre si mesmos a partir do seu espaço de vida e pensam o lugar a partir das suas histórias compõe o enredo das suas geo(BIO)grafias”. Isso denota que a narrativa (auto)biográfica revela a história de vida, mas também a geografia de vida. As memórias marcantes decorrentes das experiências significativas representam um tempo vivido, mas sobretudo a relação com o espaço que se desenvolveram tais vivências. Narrar a si envolve o ser e estar. Quem sou é indissociável ao de onde venho, de onde pertencço e onde estou.

Cabe ressaltar que a narrativa de Sapoti elucida o princípio universal singular que está associado à dialética do social, conforme o pensamento teórico de Ferrarotti (2014a, 2014b). Para este autor, “um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamá-lo um universo singular: ‘totalizado’ e ao mesmo tempo universalizado por sua época, que ele ‘retotaliza’ ao se reproduzir nela como singularidade” (Ferrarotti, 2014a, p. 79). Torna-se perceptível na narrativa de Sapoti quando discorre sobre o processo de migração de nordestinos para São Paulo nos anos 1970 em busca de emprego e melhores condições de vida. Trata-se de um acontecimento social, fato marcante na história do país, que se reflete na história de vida individual de Sapoti. Por conseguinte, toda narrativa (auto)biográfica simboliza uma práxis humana individual que está atrelada a uma totalização de um contexto social (Ferrarotti, 2014b).

Quanto ao autorretrato das/dos licenciandas/licenciandos, constatou que a origem de classe social é análoga a das/dos professoras/professores. A licencianda Pitomba se apresentou como: “Cresci no bairro Canindezinho, fica aqui na periferia de

Fortaleza. Estudei a maior parte da minha vida escolar em escola pública”. Nesse primeiro momento, seu autorretrato voltou-se ao seu lugar de origem e à sua trajetória de formação. Mais adiante na entrevista, quando estava revelando as suas memórias da trajetória de escolarização e formação acadêmica, destacou:

Entrar na universidade para mim era um sonho que era distante da minha realidade. Minha mãe é uma mulher semianalfabeta, minhas irmãs precisaram desistir da escola já no Ensino Médio para poder entrar no trabalho. Eu sou a única da família que consegui a entrar na universidade, terminar o ensino médio. (Pitomba, 2024)

Já o autorretrato de Jenipapo enfatizou a sua personalidade, sem mencionar, nesse primeiro momento, nem a família nem o percurso formativo. Segundo Jenipapo: “Eu acho que eu sou uma pessoa introvertida e extrovertida. Só que assim quando eu conheço a pessoa, eu sou mais extrovertido, mas quando eu não conheço, eu só começo ser extrovertido quando pego um pouco de amizade com a pessoa”. Esta linha de se referir às suas características individuais e de personalidade também foi adotada por Seriguela: “Assim, eu tenho alguns problemas. Eu sou comunicativa, eu sou fácil de conversar, faço amizade. Só que na minha graduação eu senti muita dificuldade, porque me colocar lá na frente, sozinha e todo mundo olhando...”.

Cajá também buscou um mergulho interior para tentar expressar o seu autorretrato e teceu sua narrativa com o uso de metáforas:

Eu acho que tem um trecho de duas músicas que podem falar sobre mim. Uma é a “Metamorfose ambulante” do Raul Seixas e também uma da Daniela Mercury que ela fala de um andarilho encantado. Pra falar de mim, eu gosto de falar das minhas experiências e dos meus comportamentos nas situações da vida. E uma das maiores dificuldades que eu tenho é de falar sobre mim mesmo. Mas no fundo íntimo lá dentro eu sei que dentro de mim tem um artista. Sabe aquela música, eu conheci pela Elis Regina, ela fala do bêbado e da equilibrista. Sinto muito aquilo. Às vezes eu acho que a vida é uma corda bamba. (Cajá, 2024)

É possível perceber as diferenciações entre o autorretrato de professoras/professores e licenciandas/licenciandos, o que evidencia o processo de subjetivação forjado no ato narrativo. Entre as/os licenciandas/licenciandos, a matriz familiar é apontada no decorrer da entrevista, mas não mencionada no momento inicial de apresentação. Assim como o lugar foi destacado, entre as/os licenciandas/licenciandos, somente por Pitomba logo na introdução da narrativa. No entanto, a dimensão espacial foi referenciada em outros momentos da entrevista pelas/pelos demais licenciandas/licenciandos, sobretudo de Cajá que é oriundo de um dos bairros de maior

vulnerabilidade social e com altos índices de violência, cuja vivência nesse espaço é marcante na trajetória de vida deste licenciando.

As narrativas de Jenipapo, Seriguela e Cajá, ao expor como se enxergam pessoalmente, aproximam-se da noção de mesmidade cunhada por Ricoeur (2014, p. 8), o qual assevera que “a identidade é definida como mesmidade, e não como ipseidade”. Sendo assim, a mesmidade está relacionada a fixo, à repetição, às marcas duráveis, às permanências no tempo. A ipseidade diz respeito ao diferente, à mudança, à dinamicidade. No confronto entre mesmidade e ipseidade há a influência da alteridade, alteridade esta que é representada na interferência dos outros na constituição de si. Esta relação com os outros e com o mundo foi presente de forma explícita nas narrativas de todos os participantes da pesquisa, com destaque para a família, os seus professores, sobretudo do ensino básico, e os seus alunos (no caso dos entrevistados professores/as). Portanto, a partir dos outros disseram muito sobre si.

Cena 2: as reminiscências narradas e ressignificadas

A cena 2 refere-se às cenas do cotidiano de quem narra a partir de uma busca das memórias, em que também se retorna à cena 1, pois há uma prefiguração da narrativa. Nesta pesquisa, a cena 2 é visível por meio das dimensões analíticas da trajetória de formação (escolar e acadêmica) e da trajetória de profissão. A dimensão concernente à trajetória de formação buscou investigar as memórias que as/os participantes da pesquisa possuem sobre o espaço-tempo em que foram alunos na escola, os professores marcantes (tanto positivamente quanto negativamente), o ensino escolar, bem como as memórias de aluno na universidade, o modelo de ensino e as mudanças que sugerem ser necessárias na licenciatura em Geografia. Já a dimensão da trajetória de profissão diz respeito à escolha pela docência, como ressignificou as memórias de aluno/a ao assumir a condição de professor/a e como se projeta futuramente enquanto profissional docente em Geografia.

Ao longo da cena 2 as memórias são narradas em um processo de revelação para a entrevistadora, mas também de reconhecimento de si ao lançar um olhar para a sua caminhada existencial. Nessa linha de pensamento, Ricoeur (2007, p. 110) enfatiza que:

Ademais, memória das ‘coisas’ e memória de mim mesmo coincidem: aí, encontro também a mim mesmo, lembro-me de mim, do que fiz, quando e onde o fiz e da impressão que tive ao fazê-lo. Sim, grande é o poder da

memória, a ponto de 'eu me lembrar até de ter me lembrado' Em suma, 'o espírito é também a própria memória'.

A trajetória de escolarização das/dos participantes da pesquisa é semelhante no tocante às memórias do espaço escolar e do modelo de ensino. Segundo o professor Caju: "Aqui a gente tinha TVC, a professora era orientadora, a aula era da TV Ceará. A gente assistia as aulas pela TV e depois ela só explicava". Para Fisális: "As aulas eram tradicionais. Era aula com quadro, na lousa, o recurso do professor era fazer um desenho." Nessa mesma linha, Sapoti narra: "Era o tradicional mesmo. Nunca vi um professor que trouxe algo diferente. Teve esse de Geografia que ensinava à noite que não era nem a metodologia. Ele sentava e começava a falar. Mas ele era crítico, a Geografia dele era bem marxista mesmo. Eu não tinha tido isso antes". Já Graviola direcionou sua fala para a memória do ensino de Geografia escolar: "Geografia em si nunca foi o meu amor no período escolar. Na verdade, eu tinha um pouquinho de chateação com a disciplina, acredito também que pela forma como eram ministradas antigamente. Exigia muita decoreba."

As narrativas acerca do ensino escolar que os/as professores/as tiveram na sua formação compõem uma memória coletiva. De acordo com Halbwachs (2006, p. 69), "a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo". Tal memória coletiva é representada, sobretudo, pelo ensino tradicional como um todo, não somente da disciplina de Geografia. Os recursos didáticos eram escassos nas escolas e os professores marcantes eram aqueles que se destacavam por fugir do modelo hegemônico de ser e fazer a docência, como o professor citado por Sapoti que apresentava uma linha epistemológica e pedagógica alinhada com a corrente Crítica da Geografia e da Educação. Os professores marcantes citados pelos demais professores/as entrevistados/as também possuíam alguma característica que os diferenciava do padrão, como aquele que exercia a profissão com prazer, ou que tinha uma relação de afeto com a turma, ou que desenvolvia aula de campo, ou que explicava de forma didática os conteúdos da disciplina ou ainda pela sua responsabilidade e valores demonstrados no exercício profissional.

As memórias de escola das/dos licenciandas/licenciandos também ressaltam o ensino escolar tradicional. Pitomba aponta que: "As aulas, o máximo que tinha diferente, eram os slides na lousa. A base era livro didático e o caderno, nada assim de abordagem diferenciada". Por outro lado, a licencianda tem memórias positivas em relação aos professores, o que acarretou na escolha da profissão: "Eu tenho memórias boas na escola,

tive professores que fizeram eu escolher o curso, me incentivaram a ser professora. No Ensino Médio foi o que mais me marcou.” Por outro lado, há as marcas dos professores contra-exemplos: “Eu tirei nota baixa. O professor de Matemática simplesmente me humilhou na sala dos professores, eu fiquei chorando. Os professores estavam lá e eu só chorei.” Estas marcas, tanto positivas quanto negativas, são relevantes na medida em que conduzem a construção da identidade docente no sentido do que se pretende reproduzir e do que não fazer quando assumir o papel de professora.

Cabe salientar que Pitomba, Cajá e Seriguela estudaram em escolas públicas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Somente Jenipapo estudou em escola privada. No entanto, o modelo de ensino foi o mesmo, ancorado na epistemologia empirista, sendo marcadamente um ensino conteudista. Nas palavras de Jenipapo: “Porque a gente vê que na escola particular é muito conteudista. Entra na sala, é conteúdo, joga conteúdo. A maioria dos professores eram legais, eles perguntavam como é que a gente estava, eles demonstravam interesse...às vezes o aluno não tem isso em casa”. Para Seriguela: “Não tinha slide, porque slide não existia. Era livro, caderno. Quando era um filme, era um evento. Meu deus! Mas era muito engessado, de escrever na lousa, copiar perguntas e respostas”. A licencianda corrobora com os demais acerca do ensino escolar mecânico, reprodutivista e desinteressante, tendo em vista que não era comum a diversidade de recursos e metodologias. Seriguela acrescenta as memórias que carrega de seus professores da escola: “Positivamente, teve só esse que foi o que me influenciou a gostar da geografia e negativamente foram professores que eu via que não se importavam. Passavam aquela atividade na lousa, deixavam a gente fazer e ficavam no telefone ou no livro. Então, não tinha aquele amor.” Tanto Seriguela, quanto Pitomba e Jenipapo ressaltam os professores marcantes como aqueles que conheciam os seus alunos, eram próximos dos mesmos, possuíam sensibilidade ao se relacionar com a turma. Na dimensão analítica referente à trajetória de profissão, constatou-se em suas narrativas que é este modelo de professor que pretendem seguir em sua atuação profissional.

As memórias de trajetória de formação escolar de Cajá destoam dos demais em função do fato que o ensino é colocado em segundo plano. O que toma relevo em suas memórias é a violência cotidiana desde o período escolar. A narrativa forte de Cajá conta situações que vivenciou nesta época, em que tinha dez anos de idade:

A primeira escola que eu estudei não tinha nome, era com a tia Neuma, lá no Pirambu. Abria a casa dela e aceitava os meninos. A mãe pegava um real por dia. Era Educação Infantil. Lembro muito dela, porque o crime era muito presente. Era natural ou ir ou sair e alguém está matando alguém esfaqueado. A violência, eu sempre tive muito medo. E uma das coisas mais loucas que, ainda

mais eu estando no curso de licenciatura, eu fico vendo que isso nunca era pra ter existido. Cinquenta reais sumiu da bolsa do professor. A diretora perguntou se alguém pegou e ninguém falou nada. Quando ela subiu meia hora depois, já foi com a ronda escolar. A ronda escolar pegou todos os meninos, levou para o banheiro, todo mundo ficou pelado e tirou a língua do sapato. Eu chorava tanto, eu me tremia tanto. Mas eu criança com 10 anos de idade. Os meninos já envolvidos com o crime, possivelmente já fossem até acostumados a levar revista policial na rua, mas eu não. Essa é uma das lembranças mais traumáticas que eu tive.

Nesta narrativa supracitada, é possível compreender o espaço da escola como um (sub)espaço Geográfico, conforme afirma Castrogiovanni (2013, p. 37) ao salientar que as relações e interações que se dão no mundo se refletem no espaço escolar. Para o autor, “as tensões, os conflitos e as representações sociais configuram a Escola como um ponto de (des)encontro de histórias, Geografias e de Sujeitos. Portanto, o (sub)espaço Geográfico Escola deve favorecer à igualdade, à liberdade de expressão, [...]”. Entretanto, observa-se que na narrativa de Cajá a escola não foi capaz de atuar nesse sentido, pois absorveu o contexto de seu entorno ao reproduzir a violência, o que deixou marcar profundas na trajetória do licenciando.

Ao cruzarmos as memórias do percurso de escolarização dos dois grupos, licenciandas/licenciandos e professoras/professores, constata-se convergências principalmente no que diz respeito ao modelo de ensino ancorado na perspectiva tradicional, empirista e de uma pedagogia diretiva. É digno de nota que o universo da pesquisa é composto por diferentes gerações, sendo o mais jovem com 25 anos (Cajá) e o mais experiente com 55 anos (Sapoti), porém as narrativas acerca do ensino escolar são semelhantes, mesmo que tenham vivenciado a sua formação escolar em períodos históricos distintos. Este fato é alarmante, pois evidencia o quanto a tradição pedagógica está enraizada no ambiente escolar, com poucas mudanças ao longo do tempo. Há ainda práticas docentes que permanecem, conforme salienta Cavalcanti (2019, p. 47): “nessas práticas, permanecem as atividades que reduzem o exercício intelectual dos alunos, sendo este basicamente o de repetir informações, explicações esquemáticas, definições/classificações sobre os temas que lhes são apresentados.”

As/os participantes da pesquisa também revelaram as suas memórias da universidade e as sugestões que apresentam para mudanças que são necessárias à licenciatura em Geografia. O professor Caju, o qual se colocou na narrativa como um docente esperançoso e que sempre teve algo de insurgente dentro de si, destaca a seguinte memória da universidade: “Centro Acadêmico da Geografia sempre foi maior que qualquer laboratório. Tive muitos professores maravilhosos. Tive muitos professores muito ruins, dignos de jogar eles dentro de um manicômio. Fascistas, inclusive.” Já as/os

demais professoras/professores direcionaram a sua narrativa para as lembranças do ensino universitário. Segundo a professora Fisális: “A única coisa que tinha de diferente é quando a gente ia para aula de campo. As aulas de campo que diversificavam.” Já Sapoti contou que lembra da primeira aula com o professor de Didática do ensino da Geografia: “O professor entrou com lápis de cor, papel, aí mandou a gente ir para o chão e desenhar o que a gente acha que é Geografia. Ensino superior, eu vou desenhar no chão? Isso aqui é bom demais (risos). Daí eu me apaixonei pelo curso”.

Por outro lado, Sapoti também revelou memórias negativas da universidade, como nesta ocasião: “O primeiro texto que eu fiz, eu entreguei para a professora e ela disse que não sabia como eu tinha conseguido entrar na universidade, mas tinha certeza que de lá eu não saía. Saí decidido a não voltar mais”. Tanto Caju quanto Sapoti destacaram a relação com os professores, seja positiva ou negativa, a ponto de ser traumática e ainda povoar as suas memórias. Nesse sentido, enfatiza-se que “a memória é móvel, ela opera por seleção e deslocamento, e só recupera o passado em função de um presente já portador de um futuro” (Delory-Momberger, 2024, p. 33).

Graviola criticou a sua formação inicial, pois: “eu dizia pra mim que não ia ser professora, porque as experiências com estágio não foram boas. As disciplinas que preparavam pro estágio não voltavam cem por cento pra didática na sala de aula. Não era exequível. E aí eu ficava meio frustrada”. Este excerto de Graviola está relacionado a um ponto que permeou as narrativas dos demais quando apresentaram propostas de mudança ao curso de licenciatura em Geografia. O professor Sapoti seguiu a mesma linha de Graviola quando afirmou que: “na licenciatura é como se eu tivesse aprendendo a ser professor de graduação. Para ser professor você precisa de didática. E o conteúdo tu corre atrás.” Esta constatação o conduziu para a sugestão de que é necessário esclarecer às licenciandas/licenciandos que a licenciatura forma professores que atuarão nas instituições de ensino. Logo, devem se reconhecer como professores. De acordo com as suas palavras: “Vocês vão ser professores, não vão ser geógrafos na escola. Foi o que eu sofri. Não digo que é uma falha, mas falta explicar melhor para os alunos.”

Graviola coaduna com esta linha de pensamento ao ressaltar que deve-se: “evidenciar de fato que vão sair dali licenciados e professores. Deixar evidente que vão lidar com um certo público que tem ali as suas deficiências, suas carências, suas faltas. E que o professor não vai ter toda essa estrutura”. O professor Caju propõe que a formação inicial deve permitir à licencianda/licenciandos: “vivenciar mais a universidade. Vivenciar a pesquisa e vivenciar também o chão de escola na educação básica”. Fisális está em consonância com esta necessidade de aproximação durante a licenciatura com a

realidade escolar e aponta: “Então se eles têm que usar metodologias diversificadas, eles têm que ter exemplo disso na universidade, porque a gente aprende com a prática, com exemplo também. E esse contato direto com a realidade da educação básica”.

Esta preocupação com a importância de se rever a didática dos professores universitários, formadores de professores, bem como adotar estratégias de aproximação com a realidade escolar configura um desafio já sublinhado por Callai (2013, p. 43):

O desafio é como fazer para estabelecer uma relação adequada entre os processos de ensino-aprendizagem curricular e como fazer para administrar uma tensão permanente entre a visão científica e a visão prática dos problemas educativos, da mesma forma que da ciência geográfica e a Geografia escolar curricular.

Uma das alternativas a este desafio centra-se na relevância dos professores da licenciatura não se limitarem, em sua ação docente, em explicitar somente a dimensão técnica da disciplina que ministram, mas articular a mesma à dimensão pedagógica e social a fim de que as/os licenciandas/licenciandos desenvolvam as noções de, além do que ensinar, mas também como ensinar e por que ensinar, de modo a ter uma clareza da função social da Geografia na escola.

As narrativas das licenciandas/licenciandos também destacaram o viés bacharelesco da sua graduação em licenciatura, conforme palavras da licencianda Pitomba: “Eu senti falta mais dessa pegada de licenciatura, como atuar em sala de aula, como abordar a disciplina em sala de aula, que às vezes a gente vê as discussões muito teóricas, muito mais do bacharelado como se fosse técnico”. Pitomba, antes de ingressar na licenciatura, teve experiência como acadêmica do bacharelado em um semestre e revelou que não notou diferença do modo como eram ministradas algumas disciplinas específicas da Geografia. Por isso, sugere: “o que tem que melhorar é investir mais na questão de atuação em sala de aula. Muitos estudantes só vão ter a oportunidade de estar em sala de aula apenas nos estágios. Se investisse mais nessa questão da extensão nas disciplinas seria melhor, desde o início do curso”.

Já o licenciando Jenipapo afirmou que não possui tantas memórias da universidade, pois quatro semestres foram realizados durante a pandemia por meio do ensino remoto, o que o marcou negativamente: “De forma geral já perdi quatro semestres. Porque era tudo EAD. Pra mim foi horrível. Eu não consigo assistir algo sentado na frente da tela de um computador. Eu fiquei muito preguiçoso com a questão de leitura”. Quanto à sua sugestão, indicou a necessidade de uma disciplina que discuta: “como a gente deve agir com alunos com alguma deficiência”, pois foi uma das

dificuldades que enfrentou no estágio supervisionado. Já a realidade de acadêmica trabalhadora fez com que Seriguella: “Aqui eu não vivi muito a universidade e o único professor que me marcou ensinava de um jeito, explicando, aí botava a realidade dele, botava a nossa realidade. Porque eu vejo que tem professores que só jogam conteúdos”. Diante disso, propôs: “Eu acho que professor que abre espaço pra você ser você mesmo. Não aquele professor muito engessado. Tem professores aqui que a gente tem medo de chegar, de ter aquele diálogo, porque a gente tem medo do que ele vai falar, do que vai pensar da gente. Tem professores que põem a barreira”.

Este enfoque na figura do professor formador de professores também perpassou a narrativa do licenciando Cajá ao sugerir: “quebrar essa quarta parede. Quando quebrar essa quarta parede, o professor vai conseguir observar como ele está ministrando a aula, se ele está conseguindo se conectar com os alunos. Às vezes ficam presos em gabinete imaginando um mundo que é criado por ser a partir de sua vivência”. Esta quarta parede mencionada por Cajá está relacionada à barreira citada por Seriguella, o qual se refere à relação professor- aluno. Esta percepção converge com Kaercher (2014, p. 173) ao ressaltar que “o segredo não são os conteúdos nem são as técnicas. O ‘segredo’ é privilegiar uma relação professor-aluno mais qualificada”.

Chama a atenção que a maioria das mudanças propostas pelos participantes da pesquisa não estão relacionadas a questões estruturais e mais abrangentes, como políticas educacionais, reformas curriculares, estrutura da universidade. Suas indicações direcionam-se para a atuação dos professores universitários que atuam na licenciatura. No que tange à relação professor-aluno, Kaercher (2014) lança luz à importância dos aspectos não-rationais e afetivos a serem considerados no ambiente universitário como elemento indispensável o processo formativo docente.

Constatamos também a dificuldade que os cursos de licenciatura têm em lidar com o desejo, os interesses, os afetos, os insucessos tão comuns na relação professor-aluno. Constatamos a limitação de um modelo de fazer ciência e de docência que, baseado na razão, tem dificuldade imensa em perceber seus limites. (Kaercher, 2014, p. 51)

Foi comum nas narrativas de todos os participantes da pesquisa, na dimensão analítica da trajetória de profissão, a sua preocupação em conhecer os alunos para pensar no planejamento de suas práticas pedagógicas de maneira que sejam contextualizadas e que façam sentido para estes sujeitos. Estão de acordo com a ideia de que “os processos de aprendizagem devem tomar como ponto de partida as vivências dos estudantes, seus interesses e conhecimentos até então construídos.” (Santos;

Kaercher; Costella; Menezes, 2022, p. 94). Por outro lado, este é um ponto que se distancia do que vivenciam no espaço acadêmico, tanto que foi mais comum as memórias de professores da universidade que marcaram negativamente, principalmente pela falta de empatia e sensibilidade, além de outras questões como o fato de alguns laboratórios do curso de Geografia serem muito fechados e restritos a alguns acadêmicos, o que acarreta favoritismos em seleções de bolsa e de pós-graduação.

Portanto, a cena 2 revelou as memórias da trajetória de escolarização e de formação acadêmica dos participantes da pesquisa, em se constatou a memória coletiva atinente ao ensino tradicional do espaço escolar, marcado pelas permanências da tradição pedagógica, bem como uma memória coletiva atrelada ao viés bacharelesco na formação inicial docente. Quanto aos professores marcantes, foram citados mais os exemplos positivos do que negativos e principalmente do espaço escolar, visto que uma das críticas ao espaço universitário está relacionada, inclusive, à sugestão de mudança na licenciatura que diz respeito a professores universitários mais próximos aos alunos, que rompam as barreiras que os distancia e compreendam a realidade das/dos licenciandas/licenciandos.

Esta cena 2 assume relevância na medida em que explicita o sentido que os participantes da pesquisa dão à sua experiência formativa, o que constitui sua estruturação biográfica da aprendizagem. Para Delory-Momberger (2024, p. 206):

A pesquisa biográfica deve especificar as implicações do sentido biográfico da formação no terreno das aprendizagens: em realidade, o registro biográfico da formação não define apenas o quadro geral (o 'mundo-de-vida' e a 'história de vida') em que são recebidos os objetos da formação (saberes, habilidades, competências). Ele diz respeito, por um lado, aos ambientes de aprendizagem constituídos pela escola, a sala de aula, os professores, os estilos e métodos de ensino e os efeitos desses ambientes sobre a aprendizagem e sua biografização pelos alunos.

Destarte, conhecer as experiências decorrentes da relação com os ambientes de aprendizagem propicia a compreensão do processo de edificação da identidade profissional docente dos sujeitos, tendo em vista que tais experiências forjam a biografização dos mesmos. Isso quer dizer que as memórias de escola, de universidade e dos professores marcantes exercem influência sobre os modos de ser e fazer a docência, pois são estas memórias que, ao serem selecionadas, atuam como um direcionamento para as práticas pedagógicas dos sujeitos tanto naquilo que os inspira quanto no que não pretendem reproduzir por considerarem um contra-exemplo, como foi observado na dimensão analítica referente à trajetória profissional. Ademais, tais memórias representam

um retrato de seu espaço-tempo, uma memória coletiva que é partilhada por memórias individuais e registram as particularidades do ensino escolar, do ensino universitário, das posturas docentes e da Geografia escolar de uma época. Este testemunho é profícuo se concebido como um quadro de um período situado historicamente e espacialmente que possibilita sua análise e reflexão com o intento de traçar possibilidades e alternativas de mudanças visando a qualificação do ensino de Geografia, da formação escolar e da formação docente.

Cena 3: os não-ditos

A cena 3 é a mais desafiadora de ser constatada em uma entrevista narrativa que tem como princípio basilar a valorização da palavra dada. Isso ocorre porque esta cena está associada aos não-ditos, aos esquecimentos que podem, inclusive, abarcar fatos reprimidos. Logo, os esquecimentos podem ser intencionais, mas também por vezes ocorrem de forma inconsciente. Segundo Frison e Abrahão (2019, p. 14), “quando fatos e feitos importantes para o processo formativo do sujeito da narração são reprimidos ou esquecidos, esse fenômeno pode ocorrer em razão de algo que dificulta seu enfrentamento”.

Na narrativa do professor Caju, é recorrente afirmações como: “eu me vejo ainda esperançoso. [...] Eu tinha essa coisa meio insurgente dentro de mim.” Estas afirmações são fortalecidas pelo engajamento político que demonstra ter em função de sua participação no centro acadêmico durante a graduação, seu envolvimento com os movimentos sociais e sua atuação na Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB). Esta é uma das marcas de sua narrativa, o que também representa um ponto de divergência com os demais participantes da pesquisa, com exceção do licenciando Cajá que também apontou a sua atuação política ao longo do percurso de formação. Contudo, ao final da entrevista de Caju há pistas dos não-ditos: “Isso que eu tenho medo, tirar a autonomia do professor. Toda vez que ameaça a minha autonomia, ameaça a minha liberdade de ser, ser pleno”. O receio de ter sua autonomia e liberdade de cátedra está oculto ao longo da entrevista em que a ênfase é conferida às lutas cotidianas, na esperança, na reafirmação de ser professor e entender a profissão pelo seu caráter revolucionário ao contribuir para a transformação social.

A cena 3 foi identificada em dois momentos da narrativa de Fisális. Um dos momentos é quando afirma: “Não sou de contar as minhas coisas, a minha vida”. Isso foi

perceptível na dimensão analítica concernente à trajetória de vida pessoal, em que a professora foi sucinta quando comparada às demais entrevistas. O outro momento foi quando questionada acerca de como é ser professora de Geografia hoje no Brasil e narrou: “Na realidade da Prefeitura Municipal de Fortaleza, nós temos limitações. No sentido de ter incentivo e liberdade pra poder fazer uma aula mais prática, mais de vivência.” Este é um ponto de divergência em relação aos demais participantes da pesquisa, pois estes conduziram sua narrativa para falar de si, de como se enxergam como professores de Geografia. Já Fisális encaminhou a sua fala para como fatores externos, como a dinâmica e estrutura da rede de ensino, interferem na sua prática. Por conseguinte, os não-ditos centram-se nessa cautela em desvelar-se para outrem, seja no tocante à vida pessoal ou à vida profissional.

Na narrativa de Sapoti, ao contar o seu itinerário de formação escolar, revela que teve problemas no Ensino Médio: “Eu fui convidado a sair por causa das coisas que eu estava fazendo lá. Estava perdido.” Ao final da entrevista faz um balanço da vida: “Hoje o pessoal me vê assim tão calmo, centrado... é o que eu digo, me transformei.” No entanto, os motivos pelos quais teve que se retirar da escola não foram explicitados, embora esse fato, bem como a ênfase na transformação da sua personalidade tenha sido mencionada em diversos momentos. Já a entrevista de Graviola elucida a cena 3 quando trata de sua escolha pela Geografia ao se inscrever no vestibular: “Olhei o espaço geográfico do campus, onde o bloco de Geografia ficava numa triangulação, na outra ponta fica o bloco de Geologia e na terceira ponta ficava o bloco de Física. Física e Geologia eram os cursos que meus irmãos faziam. Aí eu vou botar esse aqui pra ficar perto”. Somente no decorrer da entrevista foi possível compreender o que havia sido reprimido nesse momento da entrevista, qual seja: “Eu fui criada pelos meus tios avós. Os meus irmãos que me referi no início eram filhos deles. São dois Irmãos. Então eram referências como pai”. Assim, a situação de abandono familiar é secundarizada, mas perpassou toda a narrativa (auto)biográfica, influenciando quem é como pessoa e como profissional docente, além de orientar as suas escolhas de vida.

A partir destas análises reitera-se que “a cena 3 permite pensar que ressignificar fatos é algo que exige esforço e um desejo de olhar para si próprio e poder perceber além do habitual, além dos fatos objetivos. É aprender a conviver com a própria vida” (Frison; Abrahão, 2019, p. 15). Esta convivência com a própria vida que envolve a relação com os outros e com o mundo nem sempre é tarefa fácil. A cena 3 na narrativa da licencianda Pitomba se tornou visível pelo fato de ter destacado como característica central dos professores marcantes, seja da escola ou da universidade, o incentivo ao seu ingresso na

universidade e o apoio durante a caminhada acadêmica, assim como fez a sua mãe. Os não-ditos estão associados à falta de apoio de muitos familiares: “Quando a gente está na universidade, escuta muitas palavras negativas, ‘é perda de tempo’. Eu escutava da família: ‘vai ficar maluca de tanto estudar’. Antes de entrar e depois na universidade, escutava “não vai dar em nada”.

A narrativa do licenciando Jenipapo deixa, de certa forma, oculto o porquê da escolha em ser professor de Geografia. Quando questionado, revela: “A minha família toda é praticamente, a família do meu pai, é de professor. Eu tenho três tias que são professoras. O meu irmão é professor de Geografia”. No entanto, no decorrer da entrevista, ao pensar como se projeta futuramente, Jenipapo foi um dos poucos que não colocou a profissão docente como horizonte imediato: “não quero, assim que eu me formar, ir pra sala de aula. É mestrado, doutorado.” Sendo assim, os não-ditos sobre o que lhe motivou a escolha pela profissão compõem a sua cena 3.

A licencianda Seriguela, ao elaborar o seu autorretrato, revela-se, de modo que busca reprimir questões do seu íntimo que influenciam a sua personalidade: “só que eu me ponho limites e eu não me sinto capaz das coisas. Eu sei que eu consigo, só que pelo fato de eu ter sido muito comparada com meu irmão, na minha infância, eu me sinto muito pra trás”. Em alguns momentos da entrevista é mencionado o investimento do seu pai ao seu irmão, o que não foi possível de fazer o mesmo com ela. É este enfrentamento que caracteriza a cena 3, pois há implicações no seu modo de ser.

Os não-ditos do licenciando Cajá se aproximam dos não-ditos do professor Caju. Cajá se apresenta no seu autorretrato como: “Artista, porque eu consigo me adaptar a várias situações, realidades, formas e com muita alegria e dando tudo de mim”. Narra uma história de vida com muitas dificuldades nos diversos aspectos da vida e, ao final da entrevista, narra: “Minha mãe era menina de rua e eu quero ser doutor. É o meu maior sonho de vida. Tenho muito medo de conseguir, porque é perverso estar na universidade. Não é só maravilhas. Ela pisa, ela bate”. Assim como seu autorretrato demonstra um sujeito resistente e resiliente, os esquecimentos estão situados nas perversidades que encontra na vida cotidiana e também no espaço universitário.

Destarte, buscou-se, a partir da palavra dada, desenvolver uma pedagogia da escuta, o que faz emergir algumas reflexões e questionamentos:

A escuta é uma projeção dos filtros e referências de cada um [...]. O que escolhemos reter e valorizar? O que ocultamos e negligenciamos? E o que escolhemos dizer sobre o que ouvimos e selecionamos? Nesse sentido, pode haver uma pedagogia da escuta, uma didática do diálogo a considerar em processo de empoderamento. (Lechner, 2024, p. 156)

Cabe ressaltar que a palavra fala sobre o sujeito, para além do que este fala da sua relação com os outros e com o mundo. Assim como o não-dito também fala sobre o sujeito. Reconhecer os não-ditos é um esforço analítico que resulta de uma seleção da pesquisadora, de seu ponto de vista, do ângulo interpretativo adotado que está em consonância com a sua visão de mundo e suas intencionalidades. É digno de nota que esta seção dedicada à cena 3 também apresentou excertos das narrativas, o que pode parecer contraditório, pois deve tratar dos fatos ocultos, esquecidos, reprimidos e não revelados. Contudo, partiu-se do pressuposto de que os não-ditos não foram suprimidos por completo da enunciação, mas deixados em lugar adormecido durante o ato narrativo. Em alguns momentos das entrevistas, forneciam pistas, porém logo desviava-se ou se evitava dar atenção a estes elementos. É entre memórias e esquecimentos, entre o dito e o não-dito, entre o revelado e o oculto que se constroem a identidade pessoal e profissional destes sujeitos em um movimento heterogêneo e contraditório.

Considerações finais

O que o espelho da memória reflete? Ao retomar o título deste artigo busca-se refletir como as memórias, bem como os esquecimentos, dos itinerários de vida, de formação e de profissão de licenciandas/licenciandos e professoras/professores de Geografia são amalgamados na construção do eu. Pensar a formação docente pressupõe esta concepção ancorada no método (auto)biográfico que concebe a vida como um percurso formativo, de maneira que todo professor é, antes de tudo, um ser humano que se relaciona com o mundo e com os outros, fazendo da docência uma das práticas sociais de sua existência. Nessa perspectiva, não há como dissociar a identidade pessoal da identidade profissional, visto que estão mutuamente implicadas.

A pesquisa possibilitou compreender como estes sujeitos se (auto)formam por meio de experiências significativas que perpassaram a sua caminhada de vida, seja no âmbito pessoal, com destaque para a relação familiar, a origem de classe social e o contexto territorial, seja no âmbito da formação institucionalizada, com uma ênfase maior às memórias de escola do que as memórias de universidade na orientação dos seus modos de ser enquanto professores, seja no âmbito profissional, quando ressignificam as memórias da trajetória de formação para conduzir a sua atuação docente. Este reconhecimento de “o que me tornou quem sou” é uma via proposta pelos fundamentos da pesquisa (auto)biográfica com a finalidade de reafirmar que não somos produto do

que vivenciamos, mas sim do que fazemos com aquilo que vivenciamos. Portanto, é na ação sobre si, mediada por processos autoformativos e heteroformativos, que se dá a construção identitária.

Nesse sentido, este olhar epistemológico para a formação docente torna-se potente no processo de repensar os cursos de licenciatura em Geografia, visto que as narrativas (auto)biográficas de professores expressam histórias de vida individuais que corroboram para a reflexão de um objeto social, qual seja: a qualificação da formação inicial docente e, por consequência, do ensino de Geografia no espaço escolar. Assim, torna-se premente que a licenciatura representada pelos professores formadores busque o seu espelho a fim de que reflita (termo aqui utilizado em ambos os sentidos – de projeção de si, bem como de construção do pensamento) o compromisso com a formação humana de professores em sua plenitude, pois é no encontro entre o racional e o afetivo, entre o científico e o sensível, entre o universal e o singular, entre a vida vivida e a vida narrada que se constrói uma docência com significado social. É no espelho das memórias que o presente pode traçar novos caminhos futuros.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: BOLIVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en Educación: enfoque y metodología**. Madrid: Ed. La Muralla, 2001. p. 122-147.
- CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Os movimentos à necessária inquietude do saber geográfico – novos desafios. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2013. p. 35-47.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **História de vida e pesquisa biográfica em educação**. Natal: EDUFRRN, 2024.
- FERRAROTTI, Franco. **História e história de vida**. Natal: EDUFRRN, 2014a.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014b. p. 29-55.

- FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Compreensão cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. p. 1-17.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa como texto: imagem e som: um manual**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.
- KAERCHER, Nestor André. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- LECHNER, Elsa. Escrita de si e emancipação social: “nós, vozes e elos” nos exercícios de biografização grupal. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; MATOS-DE-SOUZA, R.; CUNHA, J. L. (Orgs.). **Insubordinações epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2024. p. 153-160.
- MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral: palabra dada**. Madrid: Síntesis, 2007.
- NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. Introdução. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFERN, 2014. p. 21-29.
- PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais**. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) UNEB, Salvador, 2013.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François [Et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- RICOEUR, Paul. **O si mesmo como outro**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora EMF Martins Fontes, 2014.
- SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, José Miguel. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994. p. 257-285.
- SANTOS, Leonardo Pinto dos; KAERCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan; MENEZES, Victória Sabbado. **Os caminhos passam pel@s alun@s: saberes e (des)construções nas aulas de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.
- UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

Recebido em 2 de dezembro de 2024.

Aceito para publicação em 7 de outubro de 2025.

